

外国語としての英語学習における 文法指導の役割について

高橋 順子

Abstract. This paper examines the role of grammar instruction in the context of teaching English as a second language (ESL) and teaching English as a foreign language (EFL) in Japan. Section 1 discusses traditional teaching methods and Communicative Approach in terms of their assumptions on grammar instruction, with Form-focused instruction, which assumes that the learner's attention to linguistic forms while focusing on meaning plays an essential role for learning grammar. Section 2 presents an overview on how, due to the influence of Communicative Approach, grammar has been placed in English education in Japan, and attempts to reconsider the importance of grammatical competence rather than communicative competence in Japan's EFL context in particular.

Keywords: 文法指導、外国語としての英語、コミュニケーション能力、フォーカス・オン・フォーム。

1. はじめに

数ある外国語教育の教授法の中で、世界で現在もっとも多くの支持を得ているのはコミュニカティブ・アプローチである。日本に関して言えば、実際にどれくらい中高や大学の英語の授業でこの教授法がとられているかは定かではないが、現行の学習指導要領では実践的コミュニケーション能力を養うことが目標に掲げられており、学校教育内での英語教育はこのアプローチに何らかの影響を受けている。英語教育の大きな流れを捉えたと、伝統的教授法からコミュニカティブ・アプローチへ移行し、さらにこの先、コミュニカティブ・アプローチの中で、フォーカス・オン・フォームへと進んでいくことが予測される。本稿では、広く第二言語習得を背景に発達した教授法を文法指導の位置づけという視点から振り返り、コミュニカティブ教授法が日本の英語教育に与えた影響を、とくに文法指導の観点から検討する。

1.1 伝統的教授法

伝統的教授法として分類され、後に批判されるものの代表が文法訳読式教授法とオーディオリンガル・メソッドである。文法訳読式は中世ヨーロッパのラテン語教育法を応用したもので、文法形式や語形変化が指導の対象となり、文法それ自体が学習の目標であったといつてよい。しかし、Richards (2001)によれば、基盤とする言語理論、学習理論がないので、教授法のひとつとして数える性質のものではないという。この教授法の典型的な例では、教師が文構造を説明して対象言語を生徒に母語に翻訳させ、次に学習した文法事項をもとに母語を対象言語に訳させるという学習活動が授業時間の中心となる。文法は伝統文法に基づく 5 文型 8 品詞の学校文法であり、演繹

的な文法学習が言語学習の中心的な存在であった。他方のオーディオリンガル・メソッドはオーラルアプローチとも呼ばれ、言語理論として構造言語学、学習理論として行動主義心理学を基盤として考案された教授法である。文法重視の特徴は学習活動の中核をなす文型練習に現れている。

文法訳読式とオーディオリンガル・メソッドは一見、前者が読み書きを重視し後者が音声や話し言葉を重視することから、まったく異なる教授法のように思われるが、両者には、言語を、文法や語彙、音声体系の集合体として捉え、学習者に、それぞれを項目別に切り分けて学習単位とするという共通点がある。また、文法規則は暗記すべきものであり、文法的な正確さが求められた。¹

1.2 コミュニカティブ教授法

上記の伝統的教授法は、学習者のコミュニケーション能力を伸ばすことができなかったことにより、厳しい批判を受け、その批判の中心は、項目ごとに言語形式の学習を積み重ねていく指導法(discrete point grammar instruction)に向けられた。文脈や場面から切り離し、互いに意味の関連のない文を教材とし、文法規則を理解させても、実際のコミュニケーションの場面で言語を使いこなす運用能力の育成に効果がない。このような批判から生まれたのが、コミュニカティブ・アプローチである。この考えに強い影響を及ぼしたのは、社会言語学および応用言語学の分野で認められるようになったコミュニケーション能力の定義の定義である。コミュニケーション能力(communicative competence)は、文法能力(grammatical competence)、談話能力(discourse competence)、方略能力(strategic competence)、社会言語能力(sociolinguistic competence)の4つを合わせたものであり、文法能力はそれらのうちのひとつとみなされた²。すなわち、語彙、文法などの言語項目を使いこなす文法能力を学習させるだけでは、実際のコミュニケーションの場面での言語使用を可能にすることができないとし、コミュニケーション能力全般の育成を目指したのである。

さらに、文法の指導の役割について影響を与えたのが、Krashen の第二言語習得モデルであろう。これを構成する仮説の一つである獲得・学習仮説(Acquisition-Learning Hypothesis)によれば、教室内で第二言語を身につけようとする場合でさえ、質・量ともに十分なインプットを受ければ、母語習得時と同様の自然な言語獲得が可能であり、さらにモニター仮説(Monitor Hypothesis)によれば、意識的に学習した文法知識は、実際のコミュニケーション場面では自分の発話の正確さを監視する、限られた機能しか持たない。

このように、コミュニケーションを可能にする言語能力に対する考え方の変化と、第二言語習得理論によって、コミュニカティブ・アプローチは、文法の指導は最低限にとどめる、あるいはゼロという立場をとった。文法は授業の中で特別な時間を割いて取り上げなくても、たくさんの意味のやりとりを通して学習者自身が文法を習得してゆく、というのがコミュニカティブ・アプローチの文法に対する考え方である。文法に焦点を当てることは学習者のモチベーションを下げ、意味のやりとりがおろそかになると考えられ、文法指導については極めて否定的な立場がとられていた。

自然習得理論を忠実に指導に組み入れ、文法にまったく触れない教授法をコミュニカティブ教授法の strong version、最低限にとどめる場合を weak version として区別することもある。特に前者

については、第二言語が話される状況下での言語習得の実証研究によって、豊富な言語資料にさらされるだけでは言語習得が不完全に終わってしまうということが明らかになり、効果に疑問がもたれるようになる。コミュニケーションを通してのみ文法が学ばれる、という主張が100%正しいわけではないということが実証的に証明されたといつてよい。最近の第二言語習得研究では、次に述べる **Form-focused instruction** (言語形式に焦点を当てた指導) という形で、文法指導をなんらかの形で取り入れる指導法が注目を集めるようになる。

1.3 フォーカス・オン・フォーム

Focus on Form (フォーカス・オン・フォーム) と呼ばれるこの方法は、学習者が有意義なコミュニケーションを図る過程で対象言語の言語形式の特徴に気づき、意味のやりとりの中でコミュニケーションに必要な言語能力を獲得することを目標とする。文法訳読式やオーディオリンガル・メソッドのような伝統的な構造主義で統合的な接近法を用いて、言語を項目に分け、それらを文脈から孤立させたやり方で学習者に提示する方法を **Focus on Forms** (フォーカス・オン・フォームズ)³ として、意味の伝達を中心とした言語活動において、教師が必要に応じて学習者の注意を文法などの言語形式(form)に向けさせるフォーカス・オン・フォームと区別している(Doughty & Williams 1998)。

フォーカス・オン・フォームの指導は学習者中心であり、学習者の必要性に応じて文法を扱う分析的なアプローチであるのに対し、伝統的教授法は教師主導であり、文法項目を難易度に従って順次導入してゆく統合的な取り扱いをする。意味中心のコミュニケーションの中で言語形式の特徴や自分の誤り気づかせ、それらに注意向けさせる手順で、必要に応じて文法を学ぶように導くのである。しかし、研究が進む中で、コミュニケーションに従事する過程で伝達内容に注意が集中している最中に、言語形式にどれくらいの注意向けられるかという点が指摘された。

教師が明示的に文法規則を学習者に提示するのではなく、学習者が言語使用の中で無意識のうちに文法を獲得するよう促す方法は暗示的あるいは潜在的指導法(implicit grammar instruction)と呼ばれ、文法を教師が説明したり誤りを訂正する指導は明示的文法指導(explicit grammar instruction)として区別される。⁴ フォーカス・オン・フォームの指導理念では、この明示的文法指導も有意義なコミュニケーションの中で行われるという点で伝統的教授法の文法指導とは異なるという。フォーカス・オン・フォームの指導法の効果を検証する研究が進むにつれ、暗示的文法知識を獲得するために明示的文法指導を取り入れることの効果が報告されている。どんな文法の規則や言語形式が明示的な指導によって効果が上がるのか、暗示的指導に適した文法規則はどのようなものか、といった文法全体について指導の効果がわかっているわけではないが、一般的に指導によって言語習得の速度が速まり、最終的到達地点に影響を及ぼすことはわかっている(金谷 1992:109)。

1.4 コミュニケーションの中の文法

以上、伝統的教授法からフォーカス・オン・フォームまでの、文法指導の位置づけを見てきた。言語使用が可能であるためには、内在化された文法知識が存在することは事実であり、この知識を学習者に習得させることが外国語教育の重要な目標の一つであり、それぞれの教授法は文法に対するそれぞれのアプローチで文法能力の習得を試みている。伝統的教授法として位置づけられる文法訳読式教授法では明示的な文法知識を提示し、言語使用に適用する部分が学習者任せであった。同じく、伝統的な分類に入るオーディオリンガル・メソッドは、明示的に文法規則を学習しても、習慣形成ができなければ使えないとし、規則を、いわば体得させる形でドリルによって指導を行う方法をとった。一方、コミュニケーション・アプローチは、文法の明示的な指導は意思伝達能力の獲得に直接結びつかないとして、有意味なやり取りの中で帰納的に文法に関する能力が育つと想定し、コミュニケーション能力の中に文法能力を位置づけている。

文法能力の発達に対する働きかけという点では、文法訳読式は明示的にこれを支えるという意味で積極的であり、オーディオリンガルは行動に現れるまで文法項目を徹底させるという点で、やはり積極的であった。一方、コミュニケーション・アプローチは、文法に関しては学習者の習得を待つという意味において消極的であるが、文法能力の習得をむしろ第二言語学習理論の観点から、より深く追求している教授法である。そして、フォーカス・オン・フォームは認知心理学やその他多くの関連研究から得られた知見を取り入れ、明示的文法知識と暗示的文法知識のバランスをとりつつ文法能力の習得を支援しようとしている。

フォーカス・オン・フォームが注目を集め、文法指導があらたに認識されるようになった現在、明示的文法の効果があるとする研究が報告されているが、これをもって振り子がコミュニケーション中心から文法主導へと戻ったとみなしてはならないであろう。とはいえ、1980年代から続いたコミュニケーションブームの中で肩身の狭い思いをしてきた文法教育に新たな方向性が見えてきたことは歓迎すべきことだと思う。文法は効果的なコミュニケーションの中で習得されることが理想的であることは誰しも否定しない。あくまでも文法は意志伝達的手段であり、知識としての文法規則の暗記が指導のすべてであるような状況は避けられるべきであるが、文法指導の効果が見直されるようになった今、外国語としての英語教育を行う日本の現状に照らして、文法の扱い方をあらためて検討する価値はある。

2. 外国語教育としての文法指導の視点

これまで、伝統的教授法からフォーカス・オン・フォーム指導法にいたるまでの文法指導の役割を概観してきた。以下の節では、日本の英語教育という状況を特に取り上げて、文法指導の役割を考察する。

2.1 指導の実態:理想との隔たり

日本の学校英語教育で文法がどのように指導されているかを知る手掛かりのひとつに、文部科学省が発行する英語検定教科書と学習指導要領に書かれた指導の目標や言語材料の記述がある。1970年代に、一度だけ文法専用の文科省検定教科書(高等学校用)が発行されたことがあるが、中学では1977年、高校では翌1978年の学習指導要領改訂で必修語彙および言語材料に指定される文法項目数が減り、高校での文法という科目はなくなった。それに次ぐ1989年の中高同時の要領改訂では、目標にコミュニケーションという文言が入り、高校では、「聞く」「話す」能力の育成を目指すオーラル・コミュニケーション A、B、C という新たな3科目が設けられた。さらに、2002年の要領改訂で「実践的コミュニケーション能力を養う」ことが目標に掲げられ、日本の学校英語教育は確実にコミュニケーション・アプローチの路線をとっているといえることができる。

中高で使用される文部科学省検定英語教科書をみると、中学校の英語教科書では1課につき、いくつかの文法項目を導入している点で文法シラバスと見られ、文法事項は巻末にまとめられ、文型や主な品詞、文の種類などを掲載している。高校の場合、やはり教科書のそれぞれの課の最後で、その課(リーディング)に出てきた文法事項と練習問題を扱っている。文法指導そのものは、科目として独立した授業が設けられているわけではない。

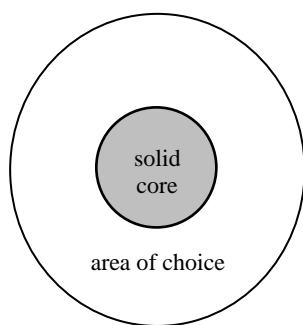
しかし、現実には、特に高校での扱いに関するものと思われるが、“依然として”文法訳読式が行われているという指摘や、オーラル・コミュニケーションCがオーラルGと呼ばれて、公然と文法の授業に充てられてという報告がある。このような事態を招いたのは、1980年代ころから始まったコミュニケーション重視の風潮である。英文法を知っていても英語が話せるようにならないから文法はいらない、というような一般社会からの批判に加速され、英文法指導の重要性を説くこと自体が時代錯誤と思われるような時代が長く続いたのである。それにも関わらず、塾や予備校では文法が教えられ、オーラルGもある。日本の学校英語教育内では、“逆風の中、学校の文法はいま舞台裏にじっと身を潜めている”⁵ように思われる。中学から高校まで、あるいは大学までの期間を含めれば一層のこと、日本の学校で用いられている教授法全体を一般化して一律に述べることは不可能であろうが、敢えて言うならば、文法指導の必要性や効果に対する確信がもてずにいる、すなわち、文法指導の位置づけがなされていない状況と言えるのではないだろうか。

もちろん、英語教師の英語の運用能力の不足や大学受験の負の影響が文法中心の授業を生き残らせている原因とすることも一理ある。しかし、より根本的な問題は、コミュニケーションを通してコミュニケーション能力を養う、というコミュニケーション教授法のもっとも根本的なテーゼが、外国語としての日本の英語教育の指導課程で機能するか否かという点が明確にされてこなかったことにあり、言っても過言ではない。

日本の、外国語としての英語(EFL)を学ぶ環境では、英語は外国語としての英語を生活の一部として使うことがなく、英語に触れ時間が限られている。授業時間について言えば、和泉(2009)が中学・高校などの英語授業数からの平均値を試算した例をいくつか掲載しているが、第二言語としての英語(ELS)学習する環境での英語との接触時間とは比べ物にならないほど少ない。⁶ 授業外

で塾や予備校で英語を習う機会や自習などの学習、趣味としての英語での映画鑑賞や読書などはあるにしても、中学生、高校生の学習者が生きるための意思伝達手段として英語を使う環境は、日本にはふつう、存在しない。また、学習者の母語と対象言語である英語の言語距離は遠く離れており、文字も音声も全くその体系が異なる言語である事実も含め、特に日本に固有の外国語学習の諸要因を考慮にいれて、第二言語としての習得過程研究がどれほど我が国の英語教育に適用可能性があるかを慎重に検討する必要がある。コミュニケーション能力というコミュニカティブ教授法が根底に据える概念に組み込まれた文法能力を、日本の学校英語教育内で育成することがどの程度達成可能な目標として設定し得るものなのか、Close (1981) の文法のモデルを参考にして考察してみたい。

2.2 外国語としての英語: Close (1981)



Close (1981)の文法モデル

R. A. Close は *English as a Foreign Language* (1981) で、文法には純粋な言語事実としての文法と、それ以外の、話者・聞き手の視点や態度、感情などの微妙な違いによって使い分けられる部分にかかわる文法があるとし、前者を **solid core**、後者を **area of choice** と呼んでいる(左図を参照)。前者には基本的な語順や文の種類、主語動詞の一致や動詞や形容詞の屈折などが含まれ、明確に規則として提示できる種類の言語事実を含んでいる。一方、後者は、現在形と進行形の違いや、過去形と現在完了形の違いなど、どちらをどのような状況で使うのか、話者が状況に応じて選択しなければならない部分(**area of choice**)であり、外国語としての英語の学習者が理解困難、あるいは気づくことさえもないような微妙な区別を表す文法であるという。これらは単純な概念で一般化するのが困難で、明示的な文法規則として捉えにくい言語事実である。この種類の文法規則を Close は **nebulous** (不透明な)と形容している。たとえば、次のような現在進行形と **be going to** の違いなども特定の場面と切り離しては説明できないものの例であろう。

(1) Are you doing anything this weekend? (Swan 1995:211 より引用)
(2) Are you going to do anything about that letter from the tax people? (ibid.)

(1)はすでに決まった予定があるかどうかを尋ねている場合、**be going to** より自然であり、(2)は、意図や意思を尋ねている場合で、現在進行形より自然である。ここでは、どちらを選ぶかという基準に話者個人の視点や態度がかかわっており、有意味な文脈の中でのみ学習される性質のものであり、図中の円の外側部分に入る文法ということになるだろう。冠詞の使い方や **must** と **have to** の違いなど、言語使用に際して選択を迫られるこの外側部分に含まれそうな例は、外国語としての英語学習者であればかなりの数が思い浮かぶ。Close は、外国語としての英語学習に際しては、**solid core** をまず学習し、残りの部分は、「見本となるような英語を有意味な文脈で聞き、読み、模倣し、練習をする」ことによってのみ学習される文法であると述べている(Close 1981:17)。

図は、文法には単純明快に規則化できる文法とそうでないものがあることを抽象的に示したものであるが、外国語としての英文法にかぎらず、文法一般の特性をうまく捉えている。Close は同書の巻末に solid core に入る文法事項を挙げているが、それらは、ほぼ伝統的教授法で教えられていた5文型8品詞の学校文法に相当する文法事項である。同図の外側の部分にはディスコースや語用論的な文法知識が含まれ、母語話者がもつ言語直感のようなものは当然ここに含まれるであろう。この区分は、Close 自身が特定の言語形式をふたつに分類することを目的に設定したものではないが、コミュニケーション・アプローチが想定している4つのコミュニケーション能力のうち、文法能力は solid core に相当する言語事実にかかわる能力であり、残りの談話能力、方略能力、社会言語能力は area of choice に含まれる言語事実、すなわち solid core を基本とする言語形式を使い分ける能力に相当するとみなせるのではないと思われる。コミュニケーション教授法では、言語についての知識と言語の社会的・機能的働きの両方が身に付かないかぎり、コミュニケーション能力は達成できないという想定に基づき、solid core と area of choice の区分をすることなく、言語の社会的・機能的働きに関与する area of choice に属する文法も含めて実用的な英語力が身に付くことを前提としている。

しかし、これらふたつの文法は性質の異なる規則であり、ESL と EFL の区別や英語学習の目的などに応じて、それぞれに適した方法で指導されるべきものであろう。Westney (1994) も Close と同様の区別をし、それによれば solid core に相当する文法規則は、純粹に言語形式に課された決まりごと(rules of formation)であり、語形変化などの形態論に属するもの、および文構造の基本原則などであり、機械的な暗記で学習されるものである。他方の area of choice に相当する文法規則は、言語使用の規則(rules of use)で、統語的・意味的により複雑で、認知的に高度な学習を必要とする。英語に触れる時間が極端に少ない日本の英語事情からすれば、このような区分をひとつの目安としてどの項目に、どのような指導を行うことが妥当であるかを見定めてゆくのに役立つであろう。そして、特定の場面や文脈を的確に判断する能力、社会的規則やコミュニケーションを円滑に進めるための方略などが実際の言語使用に必要な不可欠であることは間違いないが、これらの能力は、あくまでも意味の伝達を目標とする真のコミュニケーションの中で身に付くものであるという点は、日本の英語学習環境で達成可能なコミュニケーション能力を考えると、少なくとも次のふたつの点で重要な意味をもつ。

ひとつは、教室内で行われるコミュニケーション活動は、プラクティスのために教師によって用意周到に準備された仮想のコミュニケーションである点である。そのような伝達活動を通して、文法能力とともに談話能力、方略能力、社会言語能力を身につけることを到達目標とすることは適切とは言えないのではないだろうか。日本の EFL 環境を熟慮したうえで、現実的で建設的な文法の位置づけが望まれる。

もうひとつは、solid core の文法事項を重視せずに、談話能力、方略能力、社会言語能力の育成を達成することは EFL の環境では困難で効率が悪いだけでなく、学習者が将来遭遇するコミュニケーション場面がある程度定まっていなかったり、不可能と思われる点である。文法が意思伝達においても重要な度は、コミュニケーションの形態や媒体によって異なる。たとえば、日常の簡単な

会話で話者と聞き手がお互いに向き合って行う双方向的なコミュニケーションであれば、聞き返しや身振りによる情報の付け足しなどによって文法の欠落は十分に埋められるが、正式な手紙文などの書き言葉によるコミュニケーションであれば、文法の役割は不可欠である (Little 1994:101)。このような観点からすると、特定のコミュニケーションの場面や媒体と強くかかわる談話能力、方略能力、社会言語能力に軸足を置いた文法の指導では、あらゆるコミュニケーション場面に対応するため基礎となる **solid core** の文法項目をカバーできない可能性がある。

コミュニカティブ・アプローチは、本稿の第1節で観たように、伝統的教授法の形式主義への反省から誕生したわけであるが、その経緯上、文法能力を除く、残りの3つの能力を重視するあまり、**solid core** に相当する文法の指導が手薄になる傾向がなかっただろうか。EFL では、まず中核部分の文法を学習の目標とすべきで、しばしば指摘されているように、ドリルやパタンプラクティスをとした音声練習などを含め、しっかりと学習させるべきである。なぜなら、それらは、談話能力、方略能力、社会言語的能力で利用しなければならない形式の供給源だからである。

このように述べると、伝統的教授法と変わらない文法シラバスという印象を与えるかもしれないが、特定の教授法やシラバスの形態に固執する理由はないのではないか。概念-機能シラバスでは十分に文法事項をこなすことができないので、文法シラバスにそって伝達活動の中で学習者の形式への意識化を助ける目的で指導を行えば、認知活動を重視した、行動主義によらない指導ができるであろう (Ellis 2002:21)。コミュニカティブ・アプローチの影響を受け、日本の学校英語教育内での文法指導はその必要性や効果について確信のないまま、あたかも必要悪であるかのように行われている。このような状況では、文法の指導法に関する議論や研究が進展するとは考えられない。フォーカス・オン・フォーム指導に至る第二言語習得研究で文法指導の効果が明らかになったところで、日本固有の EFL 環境で成立し得る効果的な英語の教授法はどのようなものか、その中で文法の指導はどのような役割を果たすのか、そのような視点を忘れずに、文法訳読式の指導法に逆戻りするのではなく、新たな視点から文法の役割を考えていく必要がある。

3. まとめと今後の課題

本稿では、第 1 節で、伝統的教授法からフォーカス・オン・フォームに至るまでの教授法の中で文法指導の位置づけを概観し、第 2 節では、日本の学校内英語教育での文法指導の役割を考察した。文法指導を中心に据える伝統的教授法の文法偏重の反省に基づき、コミュニカティブ教授法、およびそれに関連する第二言語習得の研究は、文法はどのように学習されるのか、文法指導は必要なのか、そもそも正当化されるべきものかなど、多くの根本的な第二言語習得の文法にかかわる問題に真剣に取り組み、フォーカス・オン・フォーム指導法に行き着いたところで一応の答えにたどりついたように思われる。意味と形式のどちらを優先すべきか、という二者択一の問題ではなく、意味中心、内容中心の視点を常に念頭に置いて行われる文法指導の在り方は今後の課題である。

一方、日本の学校内英語教育では表面的にはコミュニカティブ・アプローチをとってはいるものの、実際、文法は潜伏しているかのような状態で指導されている。そこで ESL と EFL の学習環境を明確に区別して文法指導を考える必要があることを述べ、Close による文法のモデルを参考に、とくに日本に固有の教育事情を考慮にいれた文法指導の在り方を論じ、コミュニカティブ・アプローチが目指すコミュニケーション能力そのものを日本の英語教育の目標とすることの危うさを指摘した。文法規則の中核部分を指導することは、コミュニケーション能力を完璧に身につけさせるという意味では不完全ではあるが、外国語としての英語教育としては妥当な方向性であろう。言語材料として文法事項を取り上げること、すなわち文法指導を行うことは、外国語として英語を学ぶ環境では必須事項なのである。しかし、意思伝達的手段として機能するような文法能力を育成することを目指すことはコミュニカティブ・アプローチからの大変重要な示唆である。フォーカス・オン・フォームで文法の役割が認識されたところで、文法指導が潜伏状態から脱し、新しい有効な指導方法が堂々と研究されてゆくことを望みたい。

注

¹ 和泉(2009) p.12-13 を参照。

² 村野井(2006) pp. 167-168、および Canale & Swain(1980)を参照。

³ フォーカス・オン・フォームは FoF, F on F など、いくつかの異なる略称で表記されることがある。フォーカス・オン・フォームズも Focus on FormS と大文字の S で表記される場合がある。

⁴ 村野井(2006) p. 92 参照。

⁵ 伊村(2003) p.32 から引用。

⁶ 中学生は 3 年間で通算 270 時間、高校生は普通科の場合で、3 年間で通算 470 時～650 時間程度の授業を受けていることになるという。

参考文献

- 和泉伸一. (2009). 『「フォーカス・オン・フォーム」を取り入れた新しい英語教育』. 大修館.
伊村元道. (2003). 『日本の英語教育 200 年』. 大修館.
金谷憲. (1992). 『学習文法論』. 河源社.
村野井仁. (2006). 『第二言語習得研究から見た効果的な英語学習法・指導法』. 大修館.
齊藤兆史. (2007). 『日本人と英語—もうひとつの英語百年史』. 研究社.
白畑知彦・富田祐一・村野井仁・若林茂則. (1999). 『英語教育用語辞典』. 大修館.
鈴木英一. (2006). 「英文法指導と学校英文法再考」. 筑波英語教育. 第 27 号. (pp. 49-80).
Canale, M. & Swain, M. (1983). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1, (pp.1-47).
Close, R. A. (1981). *English as a Foreign Language* (3d Ed.). London: Allen & Unwin.
Ellis, Rod. (2002). The Place of Grammar Instruction in the Second/Foreign Language Curriculum. In E. Hinkel & S. Fotos (Eds.). *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms* (pp. 17-34). New York: Routledge.
Hubbard, P. L. (1994). Non-transformational theories of grammar. In T. Odlin (Ed.). *Perspective on Pedagogical Grammar* (pp. 49-71). Cambridge: Cambridge University Press.

- Little, D. (1994). Words and their properties: Arguments for a lexical approach to pedagogical grammar. In T. Odlin (Ed.). *Perspectives on Pedagogical Grammar* (pp.99-122). New York: Cambridge University Press.
- Nassaji, H. & Sandra Fotos (2007). Issues in form-focused instruction and teacher education. In H. Nassaji & Sandra Fotos (Eds.). *Form-focused instruction and Teacher Education Studies in honour of Rod Ellis* (pp.7-15). Oxford: Oxford University Press.
- Richards, J. C. & T. S. Rodgers. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. New York: Cambridge Press.
- Swan, M. (1995). *Practical English Usage* (2d Ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Westney, P. (1994). Rules and pedagogical grammar. In T. Odlin (Ed.). *Perspectives on Pedagogical Grammar* (pp.72-96). New York: Cambridge University Press.
- Williams, J & J. Evans. (1998). What kind of focus and on which forms? In C. Doughty and J. Williams (Eds.). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition* (pp. 139-155). Cambridge: Cambridge University Press.
- Doughty, C. & J. Williams. (1998). Issues and terminology. In C. Doughty and J. Williams (Eds.). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition* (pp. 1-11). Cambridge: Cambridge University Press.